

L'insertion de la formation dans l'entreprise

FRANCE HENRI ET PATRICK PLANTE



Introduction

Dans le passé, être concurrentielle pour une entreprise signifiait produire de plus en plus vite et à moindre coût. À l'ère de la connaissance, c'est le capital intellectuel (réputation sur le marché, compétences des employés, relations avec les clients, modes opératoires, etc.) qui permet à une organisation de se distinguer parmi le lot de concurrents. Comme le précise Rossion (2008), ce n'est même pas la connaissance en soi qui est critique pour une entreprise, c'est plutôt son niveau d'apprentissage, mécanisme par lequel la connaissance est acquise.

Pour qu'un climat propice à l'apprentissage existe, l'entreprise doit se doter d'une culture favorable ou, à défaut, adaptable aux changements inducteurs de l'apprentissage.

Du point de vue des décideurs, la formation peut être assimilée à un investissement au sens où elle a un effet positif sur les résultats de l'entreprise. Si les résultats ne sont associés qu'à l'augmentation de la performance financière, cette vision est pauvre de sens, dans le contexte actuel. La formation ne remplit alors qu'un rôle de rétention du personnel; elle sert à sélectionner et à fidéliser les salariés les plus performants. Il ressort de cette conception l'image d'une formation qui serait principalement spécifique, c'est-à-dire très contextualisée aux tâches immédiates et largement financée par l'entreprise, freinant la mobilité externe des employés et n'ayant qu'une faible répercussion sur l'augmentation des salaires. Mais si l'investissement dans la formation s'articule avec la transformation du mode d'organisation de la production et qu'il est relié au développement d'une capacité de réaction rapide de l'entreprise aux changements externes, la conception s'enrichit et prend un nouveau sens. La formation apparaît alors comme un moyen d'améliorer les compétences organisationnelles et de doter l'organisation d'une force de travail compétente, capable d'innovation et de productivité, permettant à l'entreprise de se développer dans les environnements mondialisés du XXI^e siècle.

L'enjeu de la formation peut également se décliner, du point de vue de l'employé, en matière de bénéfices professionnels qu'il peut tirer de formations d'abord conçues pour servir les besoins de l'entreprise. La formation doit alors être conçue pour permettre à l'employé de se l'approprier et de la valoriser en dehors du contexte immédiat de sa tâche, en dehors même de l'entreprise. La question de la conciliation des besoins de l'employeur et de l'employé doit être abordée de manière globale, en prenant en compte le contexte économique et social actuel.

Dans ce texte, nous présentons d'abord les principales composantes de la culture organisationnelle tout en évoquant en quoi et comment elle peut créer un contexte favorable à l'apprentissage. Nous verrons ensuite comment la transformation de l'organisation du travail entraîne des enjeux nouveaux et amène l'entreprise à adopter une attitude différente par rapport à la formation. Nous nous intéresserons à la notion de formation proprement dite pour présenter une définition de la formation « qualifiante et transférable ». Cette partie devrait permettre de mieux comprendre la conceptualisation de la formation retenue par la législation québécoise.

1. La culture organisationnelle

Le concept de culture organisationnelle remonte aux années 1980. Lapointe (1999) rapporte que Linda Smircich (1983) a été la première à définir le « concept de culture organisationnelle en tant que *root metaphor*, c'est-à-dire en tant que métaphore de base qui permet de comparer l'organisation, non plus à des

objets physiques, mais bien à un autre phénomène social » (1999, paragr. 16). Ainsi, on peut considérer les organisations comme des sociétés en miniature, avec des formes expressives et des manifestations de la conscience humaine.

Toujours au cours de la décennie 1980, Edgar Schein (2004) met en valeur la dimension culturelle de la réalité organisationnelle dans son ouvrage *Organizational culture and leadership*, qui demeure l'ouvrage de référence en la matière. Selon Schein, tel qu'il est rapporté par Savoie et Brunet (2000), la culture de l'organisation repose sur des postulats, c'est-à-dire sur des principes indémontrables qui paraissent légitimes et incontestables. Ces postulats se construisent et s'établissent de manière inconsciente au fil des incidents critiques vécus par l'entreprise. C'est l'idéologie de l'organisation. Lorsqu'elle est ramenée à un niveau conscient, la culture exprime les valeurs et les croyances que les membres de l'organisation ont progressivement partagées à travers l'expérience des diverses situations auxquelles ils ont dû faire face. Ces valeurs se manifestent par des dispositifs symboliques tels que des mythes (histoires, anecdotes, récits imaginaires ou symboliques qui circulent dans l'organisation), des rituels (comportements précis découlant des pratiques et des coutumes de l'organisation), un langage spécialisé et divers artéfacts ou outils de travail. Pour illustrer le modèle de Schein, encore largement utilisé aujourd'hui, Savoie et Brunet (2000) utilisent la métaphore de l'oignon avec ses couches superposées qui seraient successivement les postulats inconscients, l'idéologie, les artéfacts. Les postulats inconscients, qui s'expriment au niveau conscient par des valeurs, représentent ainsi le cœur de la culture d'une organisation.

En somme, la culture organisationnelle est ancrée dans un système de valeurs dont découlent des normes sociales et des règles acceptées et partagées par les membres de l'organisation.

Ces valeurs, normes et règles influencent les comportements et la manière dont les choses fonctionnent au sein de l'organisation.

1.1 L'articulation des composantes de la culture organisationnelle

La culture de l'organisation façonne l'identité organisationnelle. Celle-ci se construit par l'adhésion aux valeurs, aux perceptions, aux croyances et aux normes. L'identité permet à l'organisation de se préserver en tant qu'entité, mais aussi de créer des repères pour ses employés. Ainsi donc, la culture organisationnelle permet d'assurer et de justifier la cohérence des comportements et des pratiques dans le groupe social qu'elle représente. Pour Rossion (2008), la culture organisationnelle émerge des interactions entre les valeurs, les perceptions inconscientes et les signes culturels. La figure 1 situe l'articulation des composantes de la culture, allant de la plus visible (signes culturels) à la moins perceptible (perceptions inconscientes).

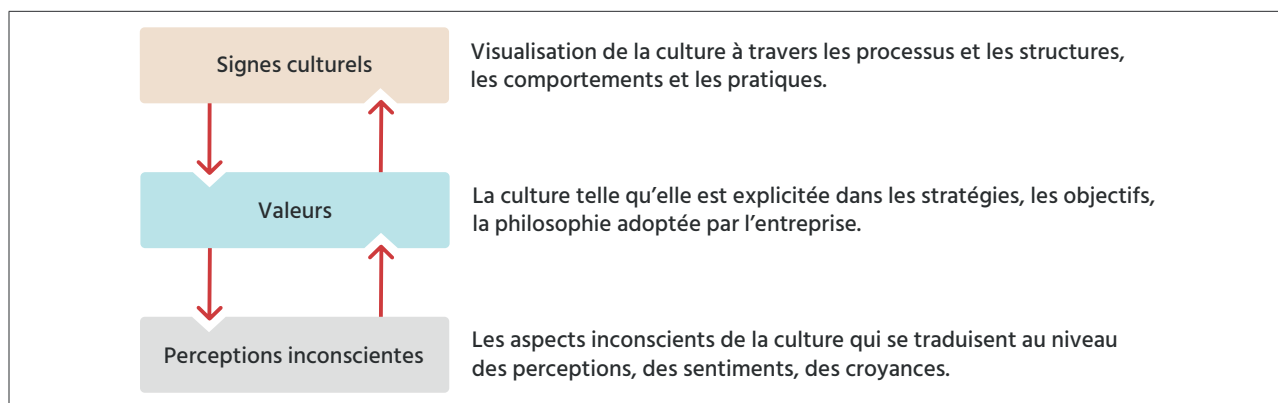


Figure 1 : Composantes de la culture organisationnelle

Source : Rossion, F. (2008). *Transfert des savoirs : stratégies, moyens d'action, solutions adaptées à votre organisation* (p. 55). Paris, France : Hermes Science Publications.

1.2 Diagnostic de la culture organisationnelle

Parce qu'elle se construit le plus souvent de manière inconsciente, il est difficile d'aborder directement la culture organisationnelle et d'agir sur elle pour la changer. Pour en faire le diagnostic, les instruments de mesure se focalisent majoritairement sur les valeurs. Cameron et Quinn (1998, 2006), cités par Savoie et Brunet (2000), ont relevé deux axes évoluant en continuum et permettant de distinguer les valeurs propres à une organisation : l'axe *flexibilité – contrôle* et l'axe *orientation vers l'interne et orientation vers l'externe*.

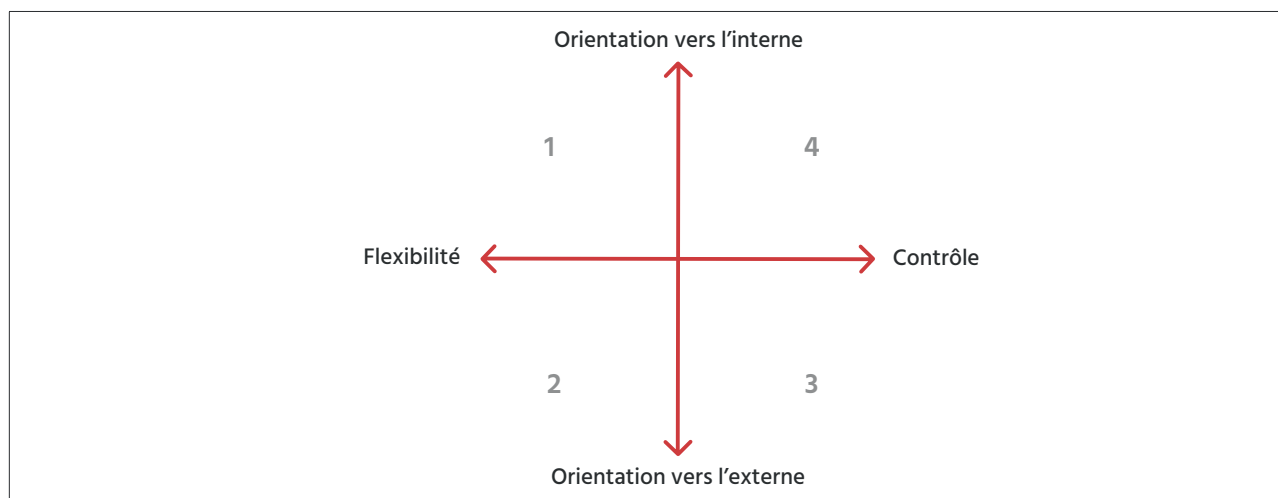


Figure 2 : Composantes de la culture organisationnelle

Source : Adapté de Cameron, K. S. et Quinn, R. E. (1998). *Diagnosing and changing organizational culture : based on the competing values framework* (p. 35). Reading, Mass. : Addison-Wesley.

Le croisement de ces deux axes met en évidence, dans chacun des quadrants, trois éléments de la culture organisationnelle : a) un ensemble de valeurs, b) supportant une stratégie organisationnelle, c) mise en œuvre par des moyens concrets. Savoie et Brunet (2000) expliquent la signification à donner à ces quadrants.

1. Orientation vers le soutien (interne et flexibilité)

La stratégie de développement des ressources humaines (a) est basée sur la confiance dans le potentiel humain, la synergie et le caractère épanouissant du travail, (b) elle vise à susciter l'engagement, le sentiment de responsabilité et un haut moral et (c) en mettant de l'avant la participation, la coopération, la confiance mutuelle, l'esprit d'équipe et la croissance individuelle.

2. Orientation vers l'innovation (externe et flexibilité)

La stratégie de l'expansion et la transformation de l'organisation (a) prend appui sur la confiance dans la capacité d'apprendre, la créativité, la synergie, l'adaptabilité, (b) elle favorise la transformation continue de l'organisation (par croissance interne et/ou acquisition externe) et (c) en misant sur la vigie environnementale, l'anticipation, l'expérimentation, l'innovation.

3. Orientation vers le but (externe et contrôle)

La stratégie de maximisation de la production (a) repose sur la foi en la clarté des orientations et en la fermeté de la structuration, (b) elle vise la productivité, la compétitivité et la rentabilité de l'organisation et (c) en mettant l'accent sur la rationalité des décisions, sur les indicateurs de performance, sur l'imputabilité individuelle ou collective et sur la contingence des renforcements.

4. Orientation vers les règles (interne et contrôle)

La stratégie de consolidation et d'équilibration interne (a) est ancrée dans la valorisation de l'ordre, de la prévisibilité, du contrôle, (b) elle cherche à susciter la stabilité, la continuité, la pleine maîtrise et (c) par la gestion contrôlée de l'information, par la division du travail, par la formalisation des procédures de production, de contrôle et de communication. (Savoie et Brunet, 2000, p. 187-188).

Le diagnostic de la culture d'une organisation indiquera sans doute la présence de valeurs dans chacun des quadrants, mais avec une concentration différente de l'un à l'autre. On y trouvera, à un degré variable, des signes plus ou moins favorables au développement des connaissances et à l'apprentissage. Par exemple, une entreprise qui démontre une forte orientation vers le soutien (orientation interne et flexibilité) et l'innovation (orientation externe et flexibilité) valorisera le potentiel de ses employés et aura confiance dans leurs capacités d'apprendre. Elle suscitera leur engagement par la mise en œuvre de méthodes de travail participatif et en équipe. Les interactions et la synergie présentes dans l'organisation du travail offriront un terrain propice à la créativité, à l'innovation, aux changements organisationnels et à l'apprentissage. Ce type d'entreprise pourra détenir une capacité d'apprentissage et de transfert des connaissances élevée.

2. Les modèles d'organisation et leur rapport à la formation

Les pratiques de formation et de soutien à l'apprentissage se développent généralement en cohérence avec le contexte organisationnel et l'organisation même du travail. Ainsi, il n'est pas abusif de dire que, dans l'organisation qualifiante ou apprenante, on trouve un contexte plus favorable à l'apprentissage et que la

formation tend à se déployer et à s'intégrer au sein de toutes les unités de travail. Ce type d'organisation adopte des structures et des modes de fonctionnement qui soutiennent le développement de la capacité d'apprendre et qui permettent de s'adapter aux changements de l'environnement. La formation devient ainsi nécessaire pour encourager la dynamique du changement. Toutefois, les qualificatifs « qualifiante » ou « apprenante » ne peuvent être attribués à toutes les entreprises. Selon le type d'organisation, la prise en charge de l'apprentissage et de la formation s'exerce à des degrés divers. Le CEDIP (2001) distingue quatre niveaux d'évolution, qui vont de l'organisation consommatrice de stages à l'organisation apprenante.

L'organisation « consommatrice de stages » est celle qui adopte une attitude « opportuniste », profitant des stages qui sont offerts sur le marché de la formation. La formation n'y est pas articulée en fonction d'une analyse des besoins de l'entreprise et de l'employé. Nous décrivons ici les organisations « formatrices », « qualifiantes » et « apprenantes », qui ont une approche plus intégrée de la formation.

2.1 L'organisation formatrice

Une seule définition de l'organisation formatrice, celle du CEDIP (2001), est proposée dans la littérature. Nous l'avons retenue, car ce type d'organisation peut sans doute s'appliquer à plusieurs entreprises.

Les organisations formatrices favorisent les apprentissages individuels en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques de travail quotidiennes.

Le [gestionnaire immédiat de l'employé] n'assume pas un rôle de [formateur] (définition des besoins, de la commande de formation et d'évaluation) et n'a qu'une responsabilité pédagogique indirecte. Le responsable de formation s'apparente à un gestionnaire administratif, chargé du suivi des actions.

La formation ne débouche pas sur un vrai transfert de compétences, mais s'articule plutôt autour de l'acquisition de savoir-faire pratiques contextualisés. (CEDIP, 2001, p. 1)

Cette pratique de formation apparaît désuète et décalée par rapport aux tendances qui dominent dans le discours de la formation depuis plus de vingt ans et qui sont illustrées par l'organisation qualifiante ou apprenante.

2.2 L'organisation qualifiante

Bien qu'elle s'inscrive dans la même tendance, plusieurs auteurs distinguent l'organisation qualifiante de l'organisation apprenante. Comme le souligne Dejoux (1999) : « Dans le premier cas, l'organisation [qualifiante] favorise l'amélioration des compétences individuelles et tente de les convertir en un avantage concurrentiel interne. Dans le deuxième cas, [l'organisation apprenante] intègre totalement les processus d'apprentissages individuels et organisationnels. Sa finalité consiste à s'adapter aux changements de l'environnement en acquérant un avantage concurrentiel externe » (1999, p. 6) (voir le tableau 1).

L'organisation qualifiante est ainsi centrée sur les compétences et sa finalité est liée à la qualification des employés alors que l'organisation apprenante est d'abord centrée sur l'organisation elle-même et sa finalité est sa performance. Dans l'organisation qualifiante, le thème central est le développement des compétences.

Tableau 1 : Distinction entre organisation qualifiante et organisation apprenante

	Organisation qualifiante	Organisation apprenante
Objet	Développement des compétences	Fonctionnement de l'entreprise
Finalité	Qualification des employés	Performance de l'entreprise
Contexte	Adaptation aux changements	Adaptation aux changements

L'organisation qualifiante favorise le développement des compétences en proposant un environnement de travail plus riche par la diversité des tâches et des situations de travail formatrices. Les tâches qui sont confiées le sont en fonction des compétences des individus. L'organisation qualifiante est donc le terrain de la mise en œuvre des compétences des individus.

Selon Dejoux (1999), les trois principales caractéristiques de l'organisation qualifiante sont les suivantes :

1^{ère} caractéristique : L'organisation qualifiante met en situation de façon quotidienne l'individu afin qu'il ait la responsabilité de mettre en œuvre ses compétences.

2^{ème} caractéristique : L'apprentissage est un processus intégré qui intervient à toutes les étapes de l'activité.

3^{ème} caractéristique : La réduction des niveaux hiérarchiques s'accompagne d'une extension de la prise de décision à tous les niveaux hiérarchiques. (Dejoux, 1999, p. 8)

En outre, les définitions relevées par Bélanger et al. (2004) (voir l'annexe 1) aident à cerner le concept. Elles indiquent que l'organisation qualifiante répond aux exigences du contexte économique actuel puisqu'elle prend en compte l'environnement, le changement et la compétition, qui devient terriblement menaçante pour les entreprises (Lipietz, 1996, cité dans Amherdt, 2000, p. 85). Sa mise en place suppose de s'attaquer à l'organisation du travail afin de faire de l'entreprise un « système de compétences » (Bouteiller, 2000). Le succès d'une telle réorganisation du travail repose sur la coopération entre les employés et les relations interpersonnelles qui créent des situations d'apprentissage multiples « dans » et « par l'activité » même de travail (Mare-Girault, 2002). Ancré dans les interactions entre les travailleurs, l'apprentissage se construit à travers diverses stratégies : les « conflits sociocognitifs » qui, face à une situation de travail, révèlent les compétences maîtrisées et celles à découvrir; la résolution de problème qui mobilise l'initiative et favorise le développement des habiletés créatives; les « réflexions abstraites » et les « représentations mentales » des situations de travail qui permettent d'accéder à une régulation formelle ou conceptuelle de l'objet, de concrétiser savoirs pratiques et savoir-faire en savoirs théoriques et procéduraux, afin de pouvoir les transférer dans d'autres contextes (Mare-Girault, 2002). En plus de favoriser l'apprentissage par la réorganisation du travail, l'organisation qualifiante a recours aux formations diplômantes afin d'élever le niveau de qualification des salariés (CEDIP, 2001).

2.3 L'organisation apprenante

Le CEDIP (2001) décrit l'organisation apprenante de la manière suivante :

Les organisations apprenantes privilégient les apprentissages collectifs en vue d'organiser une progression collective des compétences.

On ne se place donc pas dans la perspective de l'individu, mais dans celle de l'organisation ou de l'équipe.

En effet, le développement isolé de l'expertise individuelle de chacun des salariés ne permet pas nécessairement d'assurer un développement global pour l'organisation. Et, dans ce contexte, on parle moins de qualification que de compétence. L'entreprise apprenante ne remplace ni l'entreprise formatrice, ni l'entreprise qualifiante : elle est d'un autre ordre.

Son projet est l'organisation d'un système permettant le développement des compétences collectives.

Le [gestionnaire] y joue un rôle prépondérant et participe à toutes les étapes clés des processus de professionnalisation.

[L'organisation apprenante] implique un bon niveau d'intégration de la formation avec les processus de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. (CEDIP, 2001, p. 1-2)

Bien que le collectif soit une notion centrale, l'organisation apprenante s'intéresse aux apprentissages individuels dans la mesure où ils peuvent alimenter l'apprentissage organisationnel. L'interaction sociale et le processus de socialisation sont les déterminants du passage de l'apprentissage individuel au niveau de l'apprentissage organisationnel (Fillol, 2009). Cet apprentissage se traduit par la remise en cause des stratégies d'actions de l'organisation.

Fillol (2009) souligne que « l'interaction de l'entreprise avec l'environnement, l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel rendent possible l'émergence de l'organisation apprenante ». Cette auteure relève, dans les écrits sur le sujet, des principes de l'organisation apprenante qui recoupent les définitions soumises par Bélanger et al. (2004) : la présence de perspectives et de visions collectives partagées par les membres de l'organisation (Watkins et Marsick, 1993); la coexistence d'un apprentissage personnel et d'un apprentissage d'équipe et collaboratif soutenu par une structure organisationnelle et un encadrement adapté (Amherdt, 2000; Watkins et Marsick, 1993); l'adaptation de l'entreprise à son environnement, avec lequel elle est en interaction (Beaujolin, 2001).

On peut ajouter, comme autres caractéristiques : l'importance d'appartenir à un collectif au sein de l'organisation (Senge, 2006), la capacité de se remettre en question, de corriger ses erreurs et d'apprendre en permanence (Amherdt, 2000; Argyris et Schön, 1999), l'apprentissage volontaire (Amherdt, 2000), l'imbrication des niveaux d'apprentissage individuel et d'équipe qui remonte au niveau organisationnel et la présence de leaders pour les soutenir de même que le dialogue et la collaboration (Watkins et Marsick, 1993).

Les principaux obstacles à la mise en œuvre de l'organisation apprenante sont liés tant aux individus qu'aux organisations. Du côté des individus, c'est surtout le manque de confiance profond en soi; du côté des organisations, c'est la manière dont elles valorisent et dynamisent le potentiel humain disponible qui est déterminante. Le sociologue Haefliger (1999) reconnaît que la mise en œuvre d'une organisation apprenante n'est pas chose facile.

Elle présuppose une décision claire et délibérée de la Direction de mettre l'Homme au centre de ses valeurs et de son organisation, en favorisant sa responsabilisation et la valorisation de son potentiel, individuel et collectif. Dans ce but, il s'agit de définir et mettre en œuvre des structures (organisation du travail), systèmes (notamment en matière de gestion des performances, des

compétences et de la rémunération) et comportements (surtout l'attitude du management) permettant de donner vie et de renforcer ces valeurs.

Il ne s'agit cependant nullement d'un système convivial, mais d'une approche qui part du principe que *chacun est à même d'assumer des responsabilités réelles, de tendre vers l'excellence et de progresser jour après jour*. L'important est que la démarche respecte les individus, leurs rythmes et personnalités différentes, par rapport aux missions et objectifs individuels et surtout pour remplir une mission commune à laquelle chacun peut adhérer. *Une organisation apprenante est donc plus un processus permanent, un état d'esprit qu'une structure idéale*. Les entreprises qui s'y sont engagées le savent bien et le prouvent à la fois par des résultats de haut niveau, mais aussi par une implication supérieure et le plaisir qu'ont les collaborateurs à travailler et à progresser. (Haeffliger, 1999, p. 3)

3. Les enjeux de la formation pour l'entreprise

La transformation de l'organisation du travail imposée par la mondialisation a des effets sur le fonctionnement des entreprises, mais aussi sur la société entière. Dans ce contexte, la formation représente sans contredit un enjeu économique important. Mais elle est également porteuse d'un enjeu social qui ne peut être écarté au risque de rompre l'équilibre général de la société. C'est cette dualité entre enjeu économique et enjeu social de la formation que nous tentons de mettre à jour dans cette partie.

3.1 La formation, un enjeu économique et social

La formation joue un rôle économique considérable dans les entreprises. Elle représente une composante essentielle de leur compétitivité. La transformation du travail, les exigences de qualité dans l'exécution du travail, les changements technologiques requièrent des employés une polyvalence et une qualification continue. Il importe, pour l'entreprise, de faire en sorte que les employés développent leurs compétences et que celles-ci soient reconnues afin qu'elles puissent être mises à contribution. Dans cette perspective, la formation représente un outil stratégique; elle devient un investissement critique pour chaque entreprise et pour l'ensemble de l'économie. L'enjeu de la formation pour l'entreprise est celui des bénéfices retirés des investissements en formation. Pour Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier (2004), l'évaluation des bénéfices devrait également être faite du point de vue de l'employé.

[...] les coûts économiques de la formation et du développement des compétences pour les entreprises sont compensés par une meilleure efficacité pour l'entreprise et les coûts d'implication pour l'individu sont compensés par une meilleure reconnaissance de sa compétence à l'intérieur comme à l'extérieur de l'entreprise, pour assurer la continuité de son parcours professionnel [...]. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 34).

Mais pour l'entreprise, cet investissement pourrait ne pas atteindre l'objectif de rentabilité si un pourcentage important du personnel risque de devoir ou de vouloir changer d'emploi. Jusqu'à récemment, le calcul de la rentabilité des investissements en formation était fait en fonction de la durée prévisible de la présence de l'employé dans son entreprise. La question était de savoir s'il était rentable pour l'entreprise de financer la formation. Dans l'affirmative, quelle formation fallait-il encourager : celle qui tend à fidéliser les employés ou celle qui les incite à la mobilité?

La problématique de la rentabilité contribuait ainsi à établir une distinction claire entre les formations spécifiques ou techniques et les formations plus générales : les premières avaient un effet de fidélisation, tandis que les secondes, à moins d'être entièrement financées par l'employeur, risquaient d'encourager une mobilité interentreprises. Malgré le besoin pour l'entreprise d'avoir un personnel qui maîtrise les savoir-faire tant techniques que transversaux, la crainte de favoriser la mobilité interfirmes de leurs employés en les formant est toujours présente chez certains employeurs. À cette crainte s'ajoute celle d'augmenter leurs frais d'exploitation en accordant des hausses de salaire aux employés formés.

Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier (2004) rapportent que les recherches effectuées sur le sujet montrent que la distinction entre formation technique et formation générale perd de sa pertinence.

[Dans la réalité quotidienne de l'entreprise d'aujourd'hui, il s'avère que] les compétences transversales traversent précisément les savoir-faire techniques (Mare-Girault, 2002); la demande de capacité de solution de problème et de coanalyse des *bugs* vise aussi l'organisation technique immédiate du travail (Meignant, 2001). La plupart des formations dites spécifiques contiennent des parts de formation générale (Hart et Shipman, 1991; Loewenstein et Spletzer, 1999). Les changements dans les modes mêmes de mise à jour des compétences font en sorte que le recours à divers modes d'apprentissage exige une formation générale plus poussée : autoformation assistée (Carré, 1992), recours aux employés formateurs et au mentorat, communication écrite, etc.

D'autre part, l'entreprise, pour des raisons reliées à l'organisation changeante de son activité productive et à ses exigences d'accroissement de la productivité, n'a pas d'autre choix que de recourir à des formations plus complexes intégrant, bien sûr, des apprentissages de techniques locales, mais aussi la maîtrise de compétences polyvalentes et une plus grande capacité d'initiative. La nouvelle organisation du travail l'exige, tout comme le besoin de fidéliser le personnel, surtout dans des contextes de plus en plus fréquents de pénurie de main-d'œuvre. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 39)

Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier (2004) avancent que...

[...] la demande de formation en entreprise ne trouve réponse efficace et durable que dans la mesure où il y a, dans sa construction, prise en compte à la fois des nécessités productives de l'entreprise et des attentes des employés, lesquels, en prévision du risque possible de changement d'emploi, tendent à réclamer des formations polyvalentes [...] et reconnaissables ou validées par l'ensemble du secteur.

Bien sûr, la question se pose : du fait que les emplois à vie disparaissent, l'économie générale de la formation tout au long des parcours professionnels doit être revue. C'est d'ailleurs la principale raison de l'émergence, dans tous les pays, de politiques de reconnaissance et de validation des acquis professionnels. C'est aussi pour les mêmes raisons que les gouvernements des pays industriels avancés (CEDEFOP, 2002) interviennent dans des réglementations et programmes négociés, aux plans national, sectoriel et régional (Bélanger et Federighi, 2000) et adoptent des mécanismes correcteurs. La perspective de répartition des coûts proposée par le rapport Pagé (2004), à savoir la formation technique par les employeurs, la formation de base par l'État et la formation décidée sur une base individuelle

par les individus, ne correspond plus à l'organisation du travail d'aujourd'hui. La formation de base en entreprise n'est pas isolable de la formation technique continue. La décision individuelle de retour en formation créditée par plus de 200 000 individus par année au Québec (Bélanger et al., 2004) constitue un mécanisme important d'autorégulation dans un marché du travail ne permettant plus de planification à moyen terme; elle doit être soutenue par l'État et les secteurs industriels pour ne pas en réduire l'accès à une minorité privilégiée. L'entreprise tend à s'associer aux autres organisations de son secteur (Charest, 1999) qui dressent des référentiels de compétence et instaurent diverses formes de mutualisation de la formation. Les employés voient dans la formation et la reconnaissance des compétences un droit instrumental devenu nécessaire à l'exercice du droit au travail dans une économie marquée par l'incertitude. Les individus tiennent de plus en plus à prévoir, à organiser et à négocier leur parcours professionnel [Besucco et al., 2002]; de ce point de vue la formation transférable a un caractère de bien public (Charest, 1999). (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004 p. 39-40)

Dans ce nouveau marché du travail, la formation ne doit pas être envisagée uniquement dans la perspective économique de la productivité et de la rentabilité de l'entreprise. Elle doit s'ouvrir sur une dimension sociale en misant sur un développement continu des compétences et sur une polyvalence et la transférabilité de la qualification des travailleurs.

3.2 Motivations et logiques de formation dans les entreprises

La formation en entreprise relève d'un calcul stratégique et, dans chaque entreprise, ce calcul s'appuie sur des motivations et des logiques diverses. Deux recherches rendent compte de cette réalité au Québec. La recherche de Sayssset (2006) se rapporte à la formation de base en milieu de travail alors que celle de Bélanger, Larivière et Voyer (2004) a été menée auprès d'entreprises dont les besoins de formation se situent au-delà de la formation de base.

Sayssset (2006) présente différents types d'entreprises en fonction de la motivation de leurs décideurs à s'engager dans la mise en œuvre de programmes en formation de base. Les catégories de Sayssset permettent de classer les entreprises par leur attitude : proactive, visionnaire, réactive ou de survie.

Les entreprises proactives peuvent avoir deux motivations par rapport à la formation de base : l'accroissement de l'employabilité des employés ou une perspective d'innovation à long terme. Ces entreprises ont généralement développé une culture de formation depuis longtemps et reconnaissent la nécessité d'investir dans la formation des employés. Elles encouragent leurs employés à participer à des formations reliées au travail et offertes à l'externe, et prennent en charge les coûts qui y sont associés. Dans ces entreprises, les décideurs ont la conviction que la formation doit répondre aux besoins de l'employeur, mais qu'elle doit également être centrée sur les besoins du personnel. Cette approche permet de construire « une force de travail engagée, confiante, satisfaite et flexible pour affronter les changements futurs. Le désir de formation exprimé par les employés est perçu comme un signe d'engagement envers l'entreprise » (Sayssset, 2006, p. 10.)

La deuxième catégorie d'entreprises adopte une position moins proactive, mais cependant une attitude visionnaire. La mise en place des programmes de formation de base s'inscrit dans une vision à moyen ou à long terme. Les préoccupations sont diverses : par exemple, transmettre aux nouvelles recrues le savoir-faire

jugé précieux pour l'entreprise ou se préparer à des changements technologiques qui vont s'imposer dans le futur, ou encore préparer la main-d'œuvre à occuper de nouveaux postes. Sans être dans l'urgence, ces entreprises cherchent à augmenter leur capacité d'adaptation aux changements.

La troisième catégorie adopte une attitude réactive et renvoie à des entreprises dont l'objectif est d'améliorer leur compétitivité et leur productivité. C'est cet objectif qui les motive en premier lieu à s'engager dans des activités de formation de base.

Elles réagissent au contexte mondial de concurrence et ressentent déjà quelques difficultés à répondre aux nouvelles exigences du marché. Elles [...] perçoivent la formation de base comme nécessaire au développement d'une main-d'œuvre poly-compétente, motivée et suffisamment instruite pour répondre aux changements continuels technologiques et législatifs. (Saysset, 2006, p. 10)

Pour certaines entreprises, les changements organisationnels à opérer « notamment le travail en équipes autonomes, la responsabilisation et la participation des employés aux décisions » (Saysset, 2006, p. 10) constituent le motif qui justifie la formation. Saysset observe que ces entreprises entendent répondre aux exigences de la compétitivité par la recherche d'accréditation dans des programmes de Qualité totale, laquelle peut être à l'origine des réorganisations et donner lieu à l'expression d'un besoin de formation.

Les entreprises de la quatrième catégorie sont celles qui mettent en place des programmes de formation de base lorsqu'elles sont menacées de fermeture ou de licenciements massifs des travailleurs ayant des compétences limitées en alphabétisme. Leur attitude est une attitude de survie.

Les programmes de formation de base s'inscrivent dans un plan de redressement de l'entreprise ou lorsque cela est trop tard, ils visent à donner des atouts aux employés dans leurs démarches imminentes de recherche d'emploi. (Saysset, 2006, p. 10)

Afin d'éviter les licenciements, certaines entreprises organisent des formations « pour assurer la transition lors de changements tels qu'une fusion d'entreprises ou bien des modifications technologiques majeures » (Saysset, 2006, p. 10). Il peut s'avérer aussi que la formation de base contribue à faciliter les relations avec les syndicats, lorsque la fermeture de l'entreprise est irrémédiable.

On peut observer que la convergence des besoins de l'employeur et de ceux de l'employé n'est pas présente dans toutes les catégories d'entreprises. Les motivations des entreprises visionnaires et réactives adoptent dans leur expression uniquement la perspective de satisfaire les besoins de l'employeur (voir le tableau 2).

Tableau 2 : Catégories d'entreprises et motivation à s'engager dans la formation de base

Catégorie	Motivations de l'employeur	Besoins de l'employé
Proactive	<ul style="list-style-type: none"> – Accroissement de l'employabilité des employés. – Perspective d'innovation à long terme. – Construire « une force de travail engagée, confiante, satisfaite et flexible pour affronter les changements futurs ». 	La formation doit être également centrée sur les besoins du personnel.
Visionnaire	<ul style="list-style-type: none"> – Vision à moyen ou à long terme. – Augmenter la capacité d'adaptation aux changements. 	
Réactive	<ul style="list-style-type: none"> – Améliorer la compétitivité et la productivité. – Recherche d'accréditation dans des programmes de Qualité totale. – Répondre aux changements continuels technologiques et législatifs. 	
De survie	<ul style="list-style-type: none"> – Menace de fermeture ou de licenciements massifs. – Redressement de l'entreprise. – Assurer la transition lors de changements tels qu'une fusion d'entreprises ou des modifications technologiques majeures. – Faciliter les relations avec les syndicats. 	<ul style="list-style-type: none"> – Donner des atouts aux employés dans leurs démarches imminentes de recherche d'emploi. – Faciliter leur adaptation aux changements.

L'étude de Bélanger, Larivière et Voyer (2004) a permis de caractériser les entreprises québécoises par rapport à leurs logiques de formation, qui traduisent les enjeux et les motivations par rapport à la formation. Les 15 entreprises qui ont participé à l'étude ont été sélectionnées dans trois secteurs économiques typiques de l'économie québécoise : le commerce de détail, la transformation alimentaire et le secteur biopharmaceutique. Elles ne sont pas visées par la formation de base. Les auteurs de cette recherche ont pu dégager six logiques prédominantes de formation : une logique de conformité, une logique de fidélisation, une logique de gratification et trois logiques de développement professionnel continu.

La logique de conformité se rapporte à des normes imposées de production auxquelles l'entreprise veut se conformer. Elle peut être associée à la motivation qui caractérise l'entreprise réactive de Sayssset, qui recherche des accréditations dans les programmes de Qualité totale. La logique de fidélisation vise à renforcer l'adhésion du personnel à l'entreprise et à diminuer le roulement de personnel. Cette logique peut également correspondre à la catégorie réactive de Sayssset par son souci de conserver son personnel dans une perspective économique de productivité; les besoins de l'employé ne sont pas pris en compte. La logique de gratification opère en tant que mécanisme de distribution de faveurs et d'avantages non monétaires.

Les trois autres logiques se rapportent au développement professionnel continu. La première logique de développement professionnel vise surtout à renforcer les capacités et la performance des cadres par la

formation. La préoccupation est d'assurer une meilleure gestion de l'entreprise. La deuxième logique est caractéristique de la formation des scientifiques et des professionnels du secteur biopharmaceutique; elle est axée sur un perfectionnement individualisé, sur des formations pointues en fonction de besoins propres à chaque spécialiste. La troisième logique est observée dans des formations d'employés de production; la formation constitue un outil de cheminement des employés aux différents niveaux de qualification technique établis par l'entreprise.

À travers ces logiques que nous venons de présenter, qui sont plus ou moins traditionnelles ou plus ou moins en phase avec les changements socioéconomiques, Bélanger (2004) observe une évolution qui favorise l'émergence d'une nouvelle logique en se basant sur plusieurs indices : la demande, par les employeurs, de compétences techniques polyvalentes; l'importance accrue des compétences transversales et des compétences complexes non standardisées pour soutenir l'activité productive; la reconnaissance croissante de l'autoformation; l'analyse ergonomique des compétences en jeu sur les postes de travail; et l'expression, par les différents acteurs, d'une demande de formation prenant en compte ces multiples dimensions. Il en ressort une logique réflexive visant l'accroissement de la capacité d'action du travailleur, qui est rendue nécessaire en raison de la transformation des modes de production, de la rapidité des changements technologiques et organisationnels et du passage à une société d'incertitude (incertitude par rapport à la mobilité des lieux de production, incertitude des parcours professionnels, incertitude liée à la perte de permanence des emplois, incertitude des parcours de vie intimes). Bélanger (2004) note, à la fois, la contradiction et la complémentarité de ces différentes logiques. Certains secteurs d'activité ou niveaux d'emploi se prêtent à une logique plus réflexive alors que d'autres ont avantage à en appliquer une autre. La question qui se pose est de savoir quelle est la logique prédominante et comment arriver à libérer les tensions inévitables entre ces logiques.

La catégorisation d'entreprises que nous venons d'examiner témoigne de visions diverses de la formation et révèle dans quelle mesure les valeurs de l'entreprise prennent en compte les besoins de l'employé.

4. Définir la formation reliée au travail

Plusieurs termes sont utilisés pour désigner les activités de formation reliée au travail et il n'est pas toujours aisé de saisir les distinctions. Plusieurs de ces expressions sont synonymes ou apparentées. Sans être exhaustif, disons que la formation de base en milieu de travail est apparentée à l'alphabétisation; la formation continue est synonyme d'éducation permanente, de formation permanente, d'éducation des adultes¹; la formation en milieu de travail est synonyme de formation en cours d'emploi et est apparentée à la formation en entreprise; la formation professionnelle continue est apparentée à l'éducation permanente et à la formation continue. Dans cette partie, nous proposons la définition de trois expressions qui sont comprises dans la formation reliée au travail : la formation de base en milieu de travail, la formation continue et la formation « qualifiante » et « transférable ». Cette dernière expression, inscrite dans la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, oriente la manière dont la formation est conceptualisée au Québec par l'autorité gouvernementale.

1. Formée sur le modèle d'éducation des enfants et peut-être calquée sur *adult education*, l'expression est fautive pour désigner la formation continue. (Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (p. 687). Montréal, Québec : Guérin.)

4.1 La formation de base en milieu de travail

La formation de base en milieu de travail vise l'acquisition des compétences de base en milieu de travail. Cette conception récente de l'alphabétisation (l'enseignement de l'écriture, de la lecture et du calcul) auprès des adultes adopte des méthodes nouvelles d'apprentissage, délaissant les enseignements de type traditionnel et scolaire des compétences de base pour intégrer les besoins de la personne. « La finalité de la formation n'est plus seulement centrée sur le développement de soi comme acteur social [mais comme] un outil d'adaptation aux nouveaux environnements professionnels et un dispositif d'accompagnement face aux rapides évolutions technologiques » (Saysset, 2006, p. 6). Une enquête menée par cette auteure auprès d'entreprises québécoises et internationales montre que les programmes d'alphabétisation en milieu de travail ont comme spécificité de faire « l'arrimage entre les contenus transmis et les procédés de travail des apprenants » (Saysset, 2006, p. 119). Ils sont basés sur les éléments propres aux tâches à réaliser et sur les compétences des travailleurs, leurs connaissances et leurs intérêts. Cette approche augmente la motivation à apprendre des travailleurs, car ceux-ci constatent rapidement le caractère pratique de la formation. La formation est rendue « plus accessible parce que les concepts enseignés sont peu abstraits et les acquis facilement transférables » (Saysset, 2006, p. 120).

4.2 La formation continue

La compréhension de la formation continue et de ses mécanismes est facilitée lorsqu'on la compare à la formation initiale. La formation initiale est une offre éducative pour les jeunes, faite de parcours institués qui ont été approuvés par l'autorité gouvernementale et qui sont offerts à toute la société. Son action et son organisation reposent sur le consensus de la société concernant le cheminement prescrit et les programmes scolaires. Dans le cas de la formation continue, l'État, contrairement au modèle d'intervention qu'on lui connaît en formation initiale, tend à intervenir différemment. La formation continue se met en place à partir de politiques et de pratiques d'expression de la demande (par exemple la Politique gouvernementale sur l'éducation des adultes et la formation continue) qui permettent aux organisations et aux individus de diagnostiquer et de « négocier » les demandes de formation (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004). L'État négocie avec les acteurs économiques, puis sur une base interministérielle incluant toujours minimalement les ministères responsables de l'emploi et de l'éducation. La formation continue se caractérise par son organisation variée. Elle entend répondre à une demande de formation changeante et diversifiée qui découle des mutations ou des transformations de l'action productive. Comme le précisent Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier (2004),

[...] pour appuyer l'action productive toujours en changement et pour soutenir le développement professionnel continu des individus, la programmation des formations ou des appuis aux apprentissages doit être reprise sans cesse de manière à répondre à une demande nécessairement en mouvement. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 32)

Plusieurs acteurs gouvernementaux, patronaux, syndicaux et communautaires participent aux consultations et aux négociations pour recueillir l'expression des demandes et les traduire dans des réponses pertinentes et des programmes de formation adaptés aux besoins des adultes autant qu'à ceux des employeurs. En outre, ces acteurs se préoccupent de la reconnaissance des processus souvent méconnus d'apprentissage individuel et collectif.

Le modèle d'intervention de la formation continue se caractérise par la dispersion des lieux de formation : centres de formation des adultes et services aux entreprises des commissions scolaires, centres de formation professionnelle des commissions scolaires, services de formation continue et services aux entreprises des cégeps et services de formation continue des universités. Le modèle se distingue aussi par la pluralité des agents éducatifs : Emploi-Québec, la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), les conseils régionaux des partenaires du marché du travail (CRPMT), les centres locaux d'emploi (CLE) et les comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO); s'ajoutent également des associations professionnelles, des syndicats, des regroupements de marchands et des ordres professionnels, de même que des institutions d'enseignement (Bélanger et Robitaille, 2008).

En somme, l'intervention de l'État dans la formation continue est distincte (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004).

En formation initiale [...], l'État joue un rôle central pour assurer une scolarisation universelle et une formation initiale la plus prolongée possible au plus grand nombre. En formation des adultes reliée au travail, l'intervention de l'État se caractérise surtout par un rôle de régulation, de concertation et de mesures correctrices : la réglementation négociée [...], l'incitation et la contribution à la levée des obstacles à la participation, l'accroissement de l'accessibilité à la formation de base [...], à la correction du développement inégal de la formation continue et à l'encouragement à des investissements continus dans le développement des compétences. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 32).

Les entreprises québécoises sont parties prenantes de la formation continue, car elles peuvent exprimer leurs demandes de formation à travers diverses instances et bénéficier des programmes qui sont offerts.

4.3 La formation qualifiante et transférable en milieu de travail

La formation reliée au travail fait appel à divers types d'interventions : la formation de base en milieu de travail, la formation offerte au sein de l'entreprise ou commandée par elle à des firmes externes et la formation continue que les employés sont encouragés à suivre et qui est offerte par des établissements d'enseignement ou des centres de formation. La formation reliée au travail couvre également d'autres formes d'activités qui peuvent générer des apprentissages, mais qui ne s'inscrivent pas nécessairement dans un processus organisé et institué de formation en réponse à des demandes ou à des besoins de formation énoncés formellement.

Au Québec, la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (communément appelée « loi 90 ») met l'accent sur le développement et la reconnaissance des compétences et utilise la notion de formation « qualifiante » et « transférable » lorsqu'elle se reporte à la formation de la main-d'œuvre. La loi 90 fournit des définitions de chacun des termes qui la composent, mais ces définitions demeurent imprécises. En 2003, la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) a fait appel à des chercheurs pour clarifier, approfondir et opérationnaliser la notion de « formation qualifiante et transférable » inscrite à la loi 90. C'est en réponse à cet appel que Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier (2004) ont réalisé l'étude *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux*. Les auteurs tentent de lever l'ambiguïté au sujet des termes relativement complexes de « formation qualifiante » et de « transférabilité ». Ils observent que la notion de formation qualifiante et

transférable en milieu de travail attribue à la formation deux propriétés : celle « de qualifier, au sens d'une maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de fonctions et [celle de pouvoir] être transférée au sens d'être reconnue dans d'autres milieux de travail [...] » (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 11). La difficulté tient au fait que la notion est interprétée différemment selon les acteurs de la formation.

Certains d'entre eux pensent que seule la formation scolaire peut être désignée actuellement « qualifiante et transférable », puisque c'est la seule qui assure l'obtention d'un diplôme dont le sceau révèle une valeur connue de tous. Pour d'autres, la formation qualifiante et transférable répond à une réalité plus large incluant plusieurs formes d'apprentissage, mais dont la qualité et la reconnaissance demeurent une réalité potentielle, un projet à réaliser. Par ailleurs, certains des répondants n'ont pas tendance à lier les qualificatifs « qualifiant » et « transférable » de façon à constituer une seule et même idée : la notion de formation qualifiante et transférable paraît être trop chargée de ce point de vue. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 12)

L'étude de Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier (2004) a été faite à partir d'écrits scientifiques et d'entrevues des différents acteurs de la formation. Les auteurs arrivent à formuler une définition du concept de formation qualifiante et transférable en milieu de travail dont l'élément central est le concept de compétence. Cette définition contient trois éléments d'information :

- une définition de la notion de formation;
- une définition de chacune des dimensions qui la composent;
- une définition des qualificatifs « qualifiant » et « transférable ».

Ainsi, la *formation* peut être définie comme...

une activité d'acquisition ou de production de compétences qui est réalisée dans un contexte donné de travail. Cette activité d'acquisition de compétences peut être décomposée en quatre (4) dimensions distinctes que sont : l'intervention de formation, le processus d'apprentissage, les compétences et la mobilisation des compétences dans l'action.

L'*intervention de formation* renvoie à l'enseignement qui peut prendre plusieurs formes, que ce soit la formation présentielle, le mentorat, le coaching, la formation en ligne ou d'autres formes d'actions éducatives.

Le *processus d'apprentissage* renvoie à l'acte d'apprendre, de s'approprier une compétence.

La *compétence* est la faculté/capacité de combiner et d'utiliser le savoir, le savoir-faire et le savoir-être dans une situation et un environnement donnés.

La *mobilisation des compétences* renvoie à l'utilisation combinée des savoirs (connaissances), savoir-faire (habiletés) et des savoir-être (comportements et attitudes) et permet d'utiliser efficacement les connaissances dans une activité de travail, dans l'action.

La formation est *qualifiante* dans la mesure non seulement où elle permet à l'individu d'acquérir des compétences nouvelles ou d'approfondir des compétences déjà maîtrisées, mais où la maîtrise et la combinaison de ressources sont mobilisées dans la pratique en situation de travail.

La compétence est *transférable* dans la mesure où elle peut être utilisée, transposée dans un contexte de travail autre que celui dans lequel elle a été acquise. Il peut s'agir d'un autre poste au sein d'une même entreprise, d'une autre entreprise, d'une autre fonction, etc. La *reconnaissance* se rapporte au mécanisme social de validation des compétences qui sont acquises. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, p. 29)

Afin de dégager tout le sens à donner à cette définition, nous analyserons les principaux éléments conceptuels qui la composent, à savoir les dimensions de la formation, les types de formation, la compétence, la formation qualifiante et la transférabilité, tels qu'ils sont présentés dans l'étude de Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier (2004). Les passages en retrait ou entre guillemets sont extraits du rapport.

Les dimensions de la formation

Dans la définition citée ci-dessus, l'activité de formation en milieu de travail recouvre deux dimensions : *intervention* et *processus*, qui correspondent à deux perspectives qui ne sont ni exclusives ni forcément inclusives :

- la formation est envisagée comme une intervention organisée et ciblée en fonction d'un contexte donné;
- la formation est envisagée comme un processus d'acquisition et (ou) de production de compétences (parfois nommées qualifications).

L'activité de formation peut prendre des formes diverses. Elle peut être *formelle* (planifiée à l'avance et structurée, selon un curriculum défini et menant à une certification reconnue), *non formelle* (structurée, planifiée, sur mesure, ne conduisant pas à une certification : mentorat, formation en ligne) ou *informelle* (non structurée, sans objectif de départ, aucun formateur : autoformation, apprentissage sur le tas par l'expérience).

Le concept de compétence

Le recours à la notion de compétence aide à clarifier le sens des adjectifs *qualifiant* et *transférable*. La définition retenue par Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier (2004) est la suivante :

[La compétence est] la faculté ou capacité d'un individu de combiner et d'utiliser le savoir, le savoir-faire et le savoir-être dans une situation et un environnement donnés. [...] Le savoir renvoie aux connaissances acquises, qu'elles soient scientifiques, techniques ou fonctionnelles, le savoir-faire aux habiletés (et comprend le savoir-apprendre) et le savoir-être aux comportements et attitudes qui permettent d'utiliser efficacement les connaissances dans des situations données. [...] C'est dans la mobilisation de ces ressources de savoirs que se construisent les compétences (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 14).

Ces auteurs empruntent à Le Boterf (1994, 1997, 2000) la dimension de la reconnaissance des compétences. « La compétence est un savoir-agir reconnu, un savoir-agir responsable et validé. C'est la validation qui rend compétente une façon d'agir » (Le Boterf, cité dans Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 15). Dans la littérature récente, l'utilisation des termes compétence et qualification est souvent presque interchangeable. Le terme qualification « fait souvent référence à un savoir et à une compétence qui sont validés et reconnus officiellement et très souvent liés au poste de travail » (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 15). Par ailleurs, dans le contexte du milieu de travail, « la formation doit répondre

à certains critères de qualité et de pertinence que les partenaires tendent à regrouper autour des adjectifs “qualifiant” et “transférable” » (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 15).

La formation qualifiante

En ce qui concerne la formation qualifiante, comme il est mentionné plus haut, les interprétations relevées auprès d'acteurs de la formation sont nombreuses. La perspective diffère selon les personnes interviewées (voir le tableau 3).

Tableau 3 : Les différentes perspectives de la qualification

Assurer l'acquisition des savoirs et savoir-faire menant à une certification nécessaire à l'accomplissement d'un geste professionnel réglementé ou normé.
Assurer la maîtrise des compétences précises pour un poste donné, selon les exigences prédéterminées (prescrites).
Assurer la maîtrise des compétences pour une tâche et les reconnaître par une inscription sociale.
Assurer l'exercice d'un métier ou d'une profession et son évolution dans le temps.
Augmenter les compétences; permettre de nouvelles acquisitions; contribuer à combler un écart entre avant et maintenant; assurer le passage d'un niveau inférieur à un niveau supérieur.
Obtenir une reconnaissance officielle, une certification d'une formation.

Source : Bélanger, P., Legault, G., Beaupré, D., Voyer, B. et Trottier, M. (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux* (p. 16). Montréal, Québec : UQAM. Repéré à https://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES_T9_appels_Belanger2004_rapport.pdf

Dans la littérature, la formation qualifiante est surtout envisagée comme une formation qui permet à l'individu d'acquérir des compétences associées à un contexte donné. Les définitions, peu nombreuses, mettent en évidence la valeur d'usage de la formation, son applicabilité ou sa valeur d'échange.

Puisque la littérature n'offre que peu de définitions de ce qu'est la formation qualifiante, Bélanger et al. (2004) utilisent la théorie relative à l'organisation qualifiante ou apprenante afin de décrire ce qu'est une formation qualifiante.

Plusieurs distinguent l'organisation qualifiante de l'organisation apprenante. Ceux qui les différencient tracent la plupart du temps la distinction suivante : l'objet de *l'organisation apprenante* est l'organisation dont la finalité est la performance, alors que dans le cas de *l'organisation qualifiante*, l'objet est les compétences des individus et la finalité est liée à la qualification de l'individu (Dejoux, 1999). [...] *l'organisation qualifiante* peut être définie comme étant une organisation qui favorise le développement des compétences. Pour ce faire, elle est plus riche en activités (permet à l'employé de travailler à différentes activités de l'organisation et surtout d'avoir une diversité de tâches et de situations de travail), plus éducative (offre des situations de travail formatrices), plus flexible et surtout basée sur les compétences des individus et non l'inverse. Elle est donc le terrain de la mise en œuvre des compétences des individus. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 18)

La formation qualifiante se réalise également *dans et par les situations de travail...*

[...] à partir du moment où l'acte de travail lui-même devient explicitement occasion de réflexion et de recherche de la part de ceux qui sont impliqués dans sa réalisation (...) Ce serait ainsi l'intelligence de l'acte de travail par ceux qui le réalisent qui assurerait son aspect formatif. (Barbier, cité dans Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 23)

Ainsi, l'organisation qualifiante peut être définie...

[...] comme une organisation pour laquelle il est central :

- d'acquérir, d'améliorer et de transférer les connaissances;
- de faciliter l'apprentissage individuel et collectif;
- d'intégrer et de modifier les comportements et pratiques de l'organisation à la suite des apprentissages. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 19)

Toujours selon Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier (2004) :

La formation devenue plus qualifiante ne se définit plus avant tout comme une série d'adaptations simples aux changements fréquents des tâches prescrites reliées à un poste de travail (Baudouin, 2002) et elle n'est plus conçue comme une correction récurrente des habilités manquantes. Ce modèle fait place à ce que certains appellent un changement de paradigme dans lequel la gestion de la compétence individuelle et collective et le développement de la capacité d'initiative constituent la stratégie clé de la capacité d'anticipation de l'organisation (Meignan, 2001). Sans nier la nécessité d'une maîtrise des « bonnes pratiques » requises par le contrôle de qualité, la capacité d'action des sujets qu'il s'agit d'accroître est d'abord une capacité réflexive (Barbier, 1992; Rodas, 1993).

La formation qualifiante vise évidemment la maîtrise des tâches reliées à un poste, mais dans un contexte souvent de rotation de postes, exercée en équipe; elle vise alors, à travers la maîtrise des savoirs, savoir-faire et savoir-être, la polyvalence (Loewenstein et Speltzer, 1999) et l'autonomisation du sujet (Brown et Lauder, 2000). C'est ici, à un niveau plus élevé de la vision de l'organisation qualifiante ou apprenante, que le concept de « communauté de pratique » prend tout son sens comme approche (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998), mais surtout comme angle d'observation pour saisir comment le sujet, en contexte favorable, construit sa compétence et la compétence collective de son groupe de travail.

Dans l'organisation qualifiante ou apprenante, être compétent implique alors non seulement une capacité démontrée et une qualification reconnue dans un champ particulier, mais aussi l'aptitude à progresser continuellement et la faculté de transmettre et de transférer ces savoirs techniques et généraux aux nouveaux employés et au sein des équipes de travail. Un individu reconnu compétent, dans ce nouveau contexte, est celui qui le devient sans cesse et qui, comme apprenant, formateur et mentor (Houde, 1995, 1996; Cuerrier, 2002), contribue à la communication et au transfert des savoirs et savoir-faire.

Dans la réalité, chaque entreprise se situe quelque part sur un continuum allant de l'organisation préformation à l'organisation qualifiante ou apprenante dite réflexive. Chacun de ces niveaux fournit des indicateurs pour faire la veille de l'évolution des entreprises. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 36-37)

La transférabilité :

Lorsqu'on parle de formation transférable, ce qu'on veut pouvoir transférer ce n'est pas la formation comme telle, mais les compétences, lesquelles peuvent être acquises de différentes manières. On peut acquérir une compétence pertinente [transférable] de façon formelle ou informelle en s'appuyant sur une intervention structurée conduite par un formateur ou un mentor, ou encore d'une façon non formelle (*informal learning*) correspondant à différents modes d'autoapprentissage plus ou moins assisté. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 23)

Tous s'entendent sur le besoin d'une reconnaissance sociale des compétences, dans le sens de « compétences sanctionnées officiellement » par la certification, l'attestation, la sanction officielle ou toute autre forme d'écrit faisant foi du résultat ou de l'acquis de l'individu. Mais tous les acteurs ne s'entendent pas sur l'objet de la reconnaissance sociale (voir le tableau 4).

Tableau 4 : Quatre (4) conceptions de l'objet d'une reconnaissance selon les acteurs

Conceptions de l'objet	Objet de la reconnaissance
Très restrictive	Formations en milieu institutionnel seulement (formations créditées).
Restrictive	Formations structurées en milieu de travail ou hors travail.
Moyennement restrictive	Formations formelles, non formelles et informelles en milieu de travail ou hors travail.
Ouverte	Expériences professionnelles et non professionnelles.

Source : Bélanger, P., Legault, G., Beaupré, D., Voyer, B. et Trottier, M. (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux* (p. 24). Montréal, Québec : UQAM. Repéré à https://www.cpmnt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES_T9_appels_Belanger2004_rapport.pdf

Une première conception de la formation qualifiante et transférable ne reconnaît comme objet d'une reconnaissance sociale que la formation instituée. Dans les faits, c'est la seule qui actuellement bénéficie d'une reconnaissance. Aucun acteur, cependant, ne souhaite qu'il en demeure ainsi.

Une deuxième conception, restrictive, de la formation qualifiante et transférable est partagée par quelques acteurs, pour qui l'objet de la reconnaissance devrait se limiter à la formation structurée, organisée sur la base de l'analyse des besoins des individus ou sur le plan de formation de l'entreprise, car ils la croient garante de qualité.

Une troisième conception de l'objet de la reconnaissance est moyennement restrictive et rejoint la majorité des acteurs pour qui la formation structurée (à l'intérieur comme à l'extérieur du milieu de travail) de même que les compétences de travail acquises par l'expérience professionnelle ou par la formation informelle devraient être reconnues. Ces acteurs estiment que l'activité de travail génère nécessairement des compétences et qu'il faut les rendre visibles et les reconnaître, en trouvant une solution au problème de la formation sur le tas, dont les acquis restent invisibles malgré son caractère qualifiant.

Une quatrième conception de la reconnaissance, plus ouverte, rallie quelques acteurs. Elle postule que toutes les activités humaines sont génératrices d'apprentissages et de compétences, d'où la pertinence de les reconnaître. Ainsi, toutes les activités d'apprentissage hors travail, quel que soit leur mode d'acquisition,

devraient être admissibles à une reconnaissance sociale. Cette conception ouverte de l'objet de la reconnaissance envisage la formation qualifiante et transférable dans une perspective d'une éducation tout au long de la vie au sens large, et qui devrait s'étendre à tous, indépendamment de leur statut d'emploi ou de leur insertion sur le marché du travail.

Tableau 5 : Les valeurs de la transférabilité de la formation : valeur d'usage et valeur d'échange

Valeur d'usage	Valeur d'échanges
Capacité d'application/utilisation de compétences (ou savoirs) dans des contextes différents.	Idée du passage, de l'exportation
Aptitude à générer des compétences données pour de nouvelles tâches.	Capacité reconnue par un autre (l'autre entreprise, l'autre département, l'autre pays)
Aptitude à permettre à une personne de se mouvoir dans l'espace professionnel grâce à la formation qualifiante et transférable.	Aptitude reconnue par les formateurs et les personnes chargées d'attester les formations
Recours à des savoirs généraux ou transversaux.	

Source : Bélanger, P., Legault, G., Beaupré, D., Voyer, B. et Trottier, M. (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux* (p. 28). Montréal, Québec : UQAM. Repéré à https://www.cpmnt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES_T9_appels_Belanger2004_rapport.pdf

Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier (2004) rappellent que...

Tout comme dans le cas du terme « qualifiant », la transférabilité est intimement liée aux compétences acquises et y est même conséquente, puisque ce sont ces dernières qui peuvent ou non être transférées d'un contexte à un autre. Parler de transférabilité renvoie donc systématiquement aux types de compétences ciblées. En effet, un point important à clarifier semble avoir trait aux compétences générales par rapport aux compétences spécifiques dans la formation des individus d'une organisation [...]. La transférabilité serait davantage rattachée à l'acquisition de compétences générales. [...]

Parler de transférabilité des compétences mène également à parler d'une question centrale, la mobilité des individus. [...] la reconnaissance sociale de la compétence favorise généralement la mobilité professionnelle des travailleurs. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier, 2004, p. 27)

En somme, la transférabilité de la formation recouvre deux aspects : la mobilisation ou le transfert des savoir-faire dans l'action et le transfert des compétences acquises d'une situation à une autre ou d'un milieu à un autre. Au regard de ce dernier aspect, la transférabilité est liée à la mobilité en emploi qui peut être facilitée par la reconnaissance et la validation des compétences.

Conclusion

En 1999, Bernier observait la prédominance en entreprise du modèle traditionnel de formation de type adaptatif, c'est-à-dire d'une formation visant à adapter le personnel à son poste de travail (et non l'inverse, comme dans l'organisation qualifiante). Parmi les causes de la persistance du modèle traditionnel de formation, cette auteure cite la prédominance du taylorisme comme modèle dominant d'organisation du travail. Nous l'avons vu plus haut, dans ce modèle d'organisation du travail, les tâches sont simples, une formation sur le tas suffit. Des plans détaillés de description des emplois à plusieurs échelons encouragent une progression de carrière linéaire. Dans ce cas, la formation ne cherche pas à rendre le travailleur polyvalent. Elle cherche plus simplement à l'adapter à un poste parcellaire.

La transformation du travail qui s'impose aujourd'hui commande des changements importants à la conception de la formation dispensée en entreprise. Il faut développer chez les travailleurs une représentation globale des processus de travail, développer l'esprit d'analyse et de réflexivité, pour permettre une représentation mentale (abstraite) de leurs pratiques de travail, former au travail d'équipe, aux relations interpersonnelles et à la coopération. Ce type de socialisation implique non pas uniquement des formations formelles et structurées, mais aussi et surtout des formations non formelles et informelles. Dans le nouveau contexte, le travail se fonde sur une mise en commun de savoir-faire et la résolution collective de problèmes. Les modes de gestion participative font appel à la responsabilisation des travailleurs. Ils doivent comprendre l'entreprise et son fonctionnement : normes et procédures, valeurs et objectifs de l'entreprise. Au total, toutes ces exigences conduisent à repenser l'organisation du travail en termes d'entreprise qualifiante ou apprenante. Elles nécessitent également de reconceptualiser la formation selon une nouvelle logique réflexive visant l'accroissement de la capacité d'action du travailleur.

Références

- Amherdt, C.-H., Dupuich-Rabasse, F., Emery, Y. et Giauque, D. (dir.) (2000). *Compétences collectives dans les organisations : émergence, gestion et développement*. Sainte-Foy, Québec Presses de l'Université Laval.
- Argyris, C. et Schön, D. (1996). *Organizational learning, II*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- Barbier, J.-M. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. *Éducation permanente*, 112(3), 125-146.
- Beaujolin, F. (2001). *Vers une organisation apprenante*. Paris, France : Éditions Liaisons.
- Bélanger, P. (2004). *Les transformations des logiques de la formation continue en entreprise sur le marché du travail actuel*. Communication présentée au CIRDEP/UQAM.
- Bélanger, P. et Federighi, P. (2000). *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes : la libération difficile des forces créatrices*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bélanger, P., Larivière, M. et Voyer, B. (2004). *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise au Québec : étude exploratoire*. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Bélanger, P., Legault, G., Beaupré, D., Voyer, B. et Trottier, M. (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux*. Montréal, Québec : UQAM. Repéré à https://www.cpmi.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES_T9_appels_Belanger2004_rapport.pdf

- Bélanger, P. et Robitaille, M. (2008). *Apprentissage et le milieu de travail*. Montréal, Québec : Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP/UQAM). Repéré à <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/quebec/portrait.pdf>
- Besucco, N., Klarsfeld, A., Liaroutzos, O., Lozier, F., Sulzer, E. et Ullman, A.-L. (2002). *Validation des qualifications professionnelles : étude de faisabilité d'un dispositif*. Marseille, France : CEREQ.
- Bouteiller, D. (2000). Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur la formation en entreprise et n'avez jamais... Dans *Former pour performer : les enjeux du développement des compétences en entreprises*. Montréal, Québec : École des hautes études commerciales.
- Brown, P. et Lauder, H. (2000). *Capitalism and social progress: The future of society in a global economy*. New York, N. Y. : Palgrave.
- Cameron, K. S. et Quinn, R. E. (1998). *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- Cameron, K. S. et Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework* (éd. rev.). San Francisco, Calif. : Jossey-Bass.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris, France : La Documentation française.
- CEDIP. (2001). Fiche technique n° 16 : L'organisation apprenante. *Compétences et formation : le site du CEDIP*. Repéré à <http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/toutes-les-fiches-r83.html>
- Charest, J. (1999). Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 54(3), 439-471.
- Cuerrier, C. (2002). *Lexique et répertoire sur le mentorat*. Montréal, Québec : Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Dejoux, C. (1999). *Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences*. Nice, France : Université Nice Sophia Antipolis, Laboratoire de recherche RODIGE – CNRS – IAE.
- Descy, P., Tessaring, M. et CEDEFOP. (2002). *Objectif compétence : former et se former : deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe : rapport de synthèse*. Luxembourg, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Filloi, C. (2009). *L'entreprise apprenante : le knowledge management en question? : études de cas chez EDF*. Paris, France : L'Harmattan.
- Haefliger, S. (1999). L'organisation apprenante a-t-elle un avenir? Repéré à <http://www.stephane-haefliger.com/campus/biblio/004/hloa.pdf>
- Hart, P. E. et Shipman, A. (1991). Financing training in Britain. *National Institute Economic Review*, 136(1), 77-85.
- Houde, R. (1996). *Le mentor*. Montréal, Québec : Hommes et Perspectives.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal, Québec : Éditions du Méridien.
- Lapointe, C. (1999). La problématique culturelle de l'insertion des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école. *Perspectives d'avenir en éducation*, 27(1). Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Lapointe.html>
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, France : Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Loewenstein, M. A. et Spletzer, J. R. (1999). General and specific training: evidence and implications. *Journal of Human Resources*, 34(4), 710-733.
- Mare-Girault, S. (2002). L'organisation qualifiante : mythes et réalité. *Humanisme et entreprise*, 20, 53-65.
- Meignant, A. (2001). *Manager la formation : l'ouvrage de référence des professionnels*. Paris, France : Éditions Liaisons.
- Pagé, C., Bérubé, C., Lemelin, C. et Saint-Pierre, C. (2004). *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie : rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Rodas, M.-D. (1993). Travail, compétences et alternance qualifiante. *Éducation permanente*, 115, 153-156.
- Rossion, F. (2008). *Transfert des savoirs : stratégies, moyens d'action, solutions adaptées à votre organisation*. Paris, France : Hermes Science Publications.
- Savoie, A. et Brunet, L. (2000). Climat organisationnel et culture organisationnelle : apports distincts ou redondance? *Revue québécoise de psychologie*, 21(3), 179-200.
- Saysset, V. (2006). *Recension d'expériences réussies de formation de base en milieu de travail, au Québec, ailleurs au Canada et sur la scène internationale*. Montréal, Québec : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/14139>
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3^e éd.). San Francisco, Calif. : Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York, N.Y. : Currency Doubleday.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358. doi:10.2307/2392246
- Watkins, K. E. et Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco, Calif. : Jossey-Bass.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York, N.Y. : Cambridge University Press.

Annexe 1

Définitions de l'organisation qualifiante

DÉFINITIONS	AUTEURS
<p>Organisation qualifiante</p> <p>« ...organisation qui favorise les apprentissages, le développement des compétences. » (p. 15)</p> <p>Quatre principes définissent et caractérisent l'organisation qualifiante :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>L'organisation qualifiante est une organisation où se fait jour un traitement événementiel de l'activité industrielle.</i> 2) <i>L'organisation qualifiante suppose une réorganisation de l'activité industrielle sur une base communicationnelle.</i> 3) <i>L'organisation qualifiante est celle qui permet à ses membres de réélaborer les objectifs de leur activité professionnelle = principe le plus important.</i> 4) <i>L'organisation qualifiante est celle qui permet à chaque individu de se projeter dans l'avenir.</i> 	Zarifian (1992)
<p>« La mise en place d'une organisation qualifiante [...] suppose en effet de s'attaquer à l'organisation du travail et à de nombreux éléments qui lui sont directement et indirectement reliés; que l'on pense en particulier à la décentralisation des responsabilités, à la qualité de la communication, ou encore aux conditions d'exercice de la supervision.</p> <p>[...] On le comprendra, qu'il s'agisse de l'exploration d'approches autoformatives ou du virage vers une organisation plus qualifiante, de telles approches nous mènent rapidement bien au-delà de la simple correspondance "poste-qualifications", et nous forcent à concevoir l'entreprise comme un "système de compétences", beaucoup plus large et dynamique que par le passé. » (Bouteiller, 2000, p. 33)</p>	Bouteiller (2000)

DÉFINITIONS	AUTEURS
<p>L'organisation qualifiante est d'abord un modèle d'organisation basé sur la coopération entre les salariés. Ces relations interpersonnelles créent des situations d'apprentissage multiples « dans et par l'activité même de travail ». De plus, pour être propice à l'apprentissage le contexte de travail ne doit pas laisser place à de la « méfiance », chaque salarié doit privilégier le collectif de travail, les objectifs doivent être fixés sur le long terme, les travailleurs ne doivent pas hésiter à se risquer à aller « au devant » des problèmes et des « confrontations ». L'organisation qualifiante laisse place à un certain nombre d'activités internes caractéristiques :</p> <p>Il y a de nombreux « déséquilibres transitoires. Les activités des salariés comportent alors des tronçons innovants, inhabituels et les formations proposent des contenus inconnus jusqu'alors des stagiaires ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] <ul style="list-style-type: none"> • Les salariés développent dans leurs activités des « conflits socio-cognitifs, véritables estimations des savoirs possédés » et découvrent ceux restant à acquérir. • L'organisation qualifiante donne aux salariés l'espace d'initiative nécessaire pour développer des habiletés créatives « face aux aléas techniques ». • Les salariés doivent procéder à des « réflexions abstraites » et se représenter mentalement les propriétés des appareils sur lesquels ils travaillent pour « accéder à une régulation formelle ou conceptuelle de l'objet », soit à un rééquilibrage entre l'humain et la machine. • Les travailleurs doivent concrétiser leurs savoirs « d'action » (savoirs pratiques et savoir-faire) en « savoirs théoriques et procéduraux » pour augmenter leur qualification et afin de pouvoir les transférer dans d'autres contextes. • Les salariés doivent opérer l'investissement des savoirs théoriques et procéduraux acquis dans leurs activités de travail afin de les assimiler. <p>L'organisation qualifiante doit être mise en place dans un environnement de travail à structure souple (Lautrey, 1984). « Concrètement, cela signifie que des règles se rapportant à la division du travail, au rapport au temps des salariés, à la gestion de leurs compétences et aux relations hiérarchiques existent mais qu'elles n'en conservent pas moins une grande souplesse leur permettant de tolérer l'exception. »</p> <p>Prémises de l'organisation qualifiante</p> <p>Deux conditions doivent être réunies pour qu'apparaisse une « organisation qualifiante » :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour qu'un environnement conserve la souplesse nécessaire à un accroissement de qualification, il est indispensable que les exécutants organisent leur travail. • De la même manière, la notion d'organisation qualifiante ne devient réaliste qu'à la condition que les pratiques de formation soient rapprochées de l'organisation du travail. 	<p>Maré-Girault (2002)</p>
<p>« L'organisation qualifiante a été conceptualisée dans les années 1990 en vue de permettre une meilleure prise en compte du contexte changeant au sein duquel les entreprises tentent de faire ou de sauvegarder leur place, au moment même où la concurrence qu'elles se livrent devient véritablement destructrice [...] » (Lipietz, 1996 dans Amherdt et al., 2000, p. 85).</p>	<p>Lipietz (1996)</p>

DÉFINITIONS	AUTEURS
<p>« Une organisation capable de répondre à la fois à trois (3) objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • être plus riche dans le contenu de ses activités; • devenir plus compétitive; • être plus riche en contenu éducatif en vue de gérer les événements imprévisibles. » <p>(Madelin et Thierry, 1992, p. 23)</p>	Madelon et Thierry (1992)

Source : Extraits du tableau « Définitions de l'organisation qualifiante » publié dans Bélanger, P., Legault, G., Beaupré, D., Voyer, B. et Trottier, M. (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux* (p. 20). Montréal, Québec : UQAM. Repéré à https://www.cpmpt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES_T9_appels_Belanger2004_rapport.pdf

Annexe 2

Définitions de l'organisation apprenante

DÉFINITIONS	AUTEURS
<p>Les organisations apprenantes sont des organisations où les individus développent continuellement leur aptitude à obtenir les résultats qu'ils souhaitent réellement, où de nouveaux et vastes schémas de pensée [dépassement des modèles mentaux] sont encouragés, où l'attente collective est libérée et où les individus apprennent constamment à s'instruire ensemble. Les organisations apprenantes peuvent être créées quand nous abandonnons l'idée que le monde est fait de forces distinctes et étrangères les unes aux autres. (Traduction libre de Senge, 1990, <i>The Fifth Discipline</i>).</p>	Senge (1991)
<p>Argyris et Schön soulignent le fait qu'une organisation est considérée comme « apprenante » uniquement si celle-ci est capable, pour corriger les erreurs qu'elle commet, de remettre en question les valeurs qui guident ses stratégies d'action. C'est ce que les auteurs ont appelé l'apprentissage en double boucle, qui se différencie de l'apprentissage « deuterio » (Amherdt et al., 2000).</p>	Argyris et Schön (1996)
<p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'organisation apprenante se construit et se définit par l'apprentissage, qu'elle organise de manière volontaire; • ce faisant, une telle vision du fonctionnement organisationnel s'articule sur un axe temporel de long, voire très long terme; • elle ménage donc des espaces aux acteurs pour qu'eux-mêmes soient en mesure d'apprendre de façon permanente; • elle apprend de ses erreurs et des erreurs des acteurs qui la composent; • elle est auto-adaptative puisqu'elle est capable de remettre en question les fondements de ses actions, à savoir ses valeurs et ses idées directrices; • elle incorpore les connaissances des acteurs dans des routines (dynamiques) qui constituent sa mémoire collective. » (Amherdt et al., 2000, p. 90) 	Amherdt et al. (2000)

DÉFINITIONS	AUTEURS
<p>[...] l'organisation apprenante apprend continuellement et se transforme. L'apprentissage est alors un processus stratégique continu à la fois intégré et parallèle au travail. Ces mêmes chercheurs identifient sept (7) mesures que ce type d'organisation prend :</p> <ul style="list-style-type: none"> • création régulière d'occasions d'apprentissage; • promotion du dialogue; • encouragement à la collaboration et à l'apprentissage en équipe; • mise en place de systèmes de consolidation et de diffusion de l'apprentissage; • instauration d'une vision collective chez les individus; • création de liens entre l'organisation et son environnement; 	Watkins et Marsick (1993)
<p>« L'organisation apprenante (ou qualifiante suivant les acceptions) reste une organisation qui continue d'apprendre, c'est-à-dire qui reste dans la lignée productiviste de l'adaptation aux changements de l'environnement et de la poursuite de la croissance de la productivité globale des facteurs de production. L'organisation apprenante est aussi une organisation qui permet à ses membres de développer leurs compétences dans la situation de travail, d'enrichir leurs savoirs professionnels et d'acquérir une qualification reconnue au sein de l'organisation comme sur le marché du travail. » (Beaujolin, 2001, p. 8)</p>	Beaujolin (2001)